ניצני אוריינות של ילדים לקויישמיעה והקשר שלהם למסגרת החינוכית של הילד ולפעילות האוריינית הורה–ילד

טובה מוסט, דורית ארם, תמר אנדורן, עדי בן סימון וחני מה יפית

מוסט, ט., ארם, ד., אנדורן, ת., בן סימון, ע. ומה יפית, ח. (עומד להתפרסם). ניצני אוריינות של ילדים לקויי שמיעה והקשר שלהם למסגרת החינוכית של הילד ולפעילות האוריינית הורה - ילד. בתוך ע. קורת וד. ארם (עורכות). *אוריינות ושפה: יחסי גומלין, דו-לשוניות וקשיים*. ירושלים: מאגנס – האוניברסיטה העברית.

פרק זה דן בניצני האוריינות של ילדי גן עם לקות בשמיעה הלומדים במסגרות חינוך שונות, ובהשוואה לילדים שומעים. הוא אף מתייחס למקומם של ההורים כמתווכי אוריינות, ומציג את הקשר בין ניצניהם אלה לבין הפעילויות האוריניות המשותפות שלהם עם ילדם. כמו כן מתוארת בפרק זה תרומתן של שתי פעילויות אוריניות להתפתחותם של כישורי אוריינות שונים: קריאת ספרים לילדים וכתיבה עם ילדים.

ניצני האוריינות שילדים רוכשים לפני החשיפה הרשמית לקריאה ולכתיבה בבית הספר מתחילים בסביבתם הטבעית, בגן ובבית. נמצא כי אלה מנבאים את ההצלחה האקדמית של הילד בבית הספר (Shatil, Share & Levin, 2000). סטורץ' ווייטהרסט (Storch & Whitehurst 2002) דיווחו כי המנבאים לרכישת הקריאה כוללים כישורי שפה ובעיקר אוצר מילים, כישורים גרפו-פונמיים וזיהוי אותיות, הנרכשים כולם בשלב הגן. העקיבות בהישגי הילדים בגן ובבית הספר מחדדת את הצורך לחקור את המקורות האפשריים להבדלים בין ילדים בכישורי האוריינות כבר בגן. בפרק זה נתמקד בשני גורמים היכולים להוות מקור להבדלים בניצני האוריינות של ילדי גן עם לקות שמיעה: אופי המסגרת החינוכית וסגנון התיווך של ההורה בשעת הפעילות האוריינית.

ילדים עם לקות בשמיעה

השמיעה היא הבסיס לתקשורת. שמיעה תקינה מאפשרת לילד לרכוש ולפתח מיומנויות שפה ודיבור. כאשר השמיעה נפגעת, נפגע גם תהליך התפתחות השפה המדוברת. אפילו ל יקויים קלים בשמיעה עלולים להשפיע על רכישת השפה אצל הילד. החסך השמיעתי עלול לפגוע לא רק במיומנויות התקשורתיות של הילדים, אלא אף ברמת התפקוד הכללית שלהם במסגרות החינוכיות מבחינה אקדמית, רגשית וחברתית (Most, 2004, 2006).

חוקרים דיווחו על הישגים אקדמיים נמוכים של ילדים לקויי שמיעה בהשוואה להישגי עמיתיהם השומעים (Spencer, Tomblin & Gantz, 1998) ועל קושי במיומנויות הקריאה והכתיבה (Musselman, 2000; Kyle & Harris, 2005; Marschark & Harris, 1996). אצל ילדים רבים עם לקות שמיעה קיים איחור ברכישת הקריאה, וציוניהם במבחני קריאה נמוכים (Holt, 1993). חוקרים ניסו להסביר את הקשיים ברכישת קריאה בקשיים שיש לילדים אלה בנגישות לעיבוד הפונולוגי (Leybaert, 1993), בזיכרון עבודה (Kelly, 1995), ברכישת התחביר (Kelly, 1996), באוצר מילים דל (Carpenter, 1987) ובידע עולם מוגבל (Akamatsu, Musselman & Zwiebel, 2000).

בתחום הכתיבה התפתחות ניצני הכתיבה של ילדים לקויי שמיעה בגיל גן הילדים דומה לזאת של השומעים. ויליאמס (Williams, 1944) דיווחה שהילדים הפגינו ידע והבנה של השפה הכתובה שתאמו את גילם. הילדים הח ירשים שאלו שאלות על אודות הכתיבה, ציירו ציורים ושיימו אותם תוך כדי שימוש בשמות אותיות שהכירו או השתמשו בצורות דמויות אותיות, הרבו בכתיבת שמותיהם, כתבו סיפורים וביקשו עזרה באיות מילים רבות. ואולם במטלות כתיבה שבחנו את יכולת ההבעה הכתובה של ילדים לקויי שמיעה בגיל בית הספר, נמצא כי יכולתם נמוכה מזאת של ילדים שומעים, אף צעירים יותר. נמצאו הבדלים במדדים האלה: אורך המשפט (משפטים קצרים יותר), מורכבותו של המשפט (משפט פשוט יותר), גמישותו (שימוש חוזר באותו מבנה משפט ללא גיוון), שגיאות דקדוק ובמבנה המשפט, כגון השמטות וכפילויות (Quigley & Paul, 1984).

מסגרות חינוכיות של ילדים לקויי שמיעה

כמו אצל ילדים שומעים, כך גם בקרב ילדי גן עם לקות בשמיעה, גורמים כמו כישורי שפה, מודעות פונולוגית והבנת שפה ניבאו התקדמות ב רכישת ה קריאה בכיתה א'. שלב המעבר

מהגן לכיתה א ' הוא נקודת ציון להער כת ניצני האוריינות של ילדים אלה המשולבים במסגרות גן שונות, כדי שיהיה אפשר לתכנן את אופי הפעילויות בהן בהתאם לצרכיהם.

בישראל קיימות שתי אפשרויות ש ילוב במסגרת החינוכית הרגילה של ילדים צעירים עם לקות בשמיעה : שילוב אישי ושילוב קבוצתי. בשילוב האישי הילד לקוי השמיעה משולב במסגרת חינוכית הקרובה לביתו יחד עם ילדים שומעים. התקשורת מתנהלת בשפה מדוברת, והילד מקבל ש ירותי תמיכה וש יקום תקשורת באופן פרטני בעת שהותו בגן על ידי מורה וקלינאית תקשורת נודדות . בשילוב הקבוצתי הילד לקוי השמיעה לומד עם עוד 6--8 ילדים לקויי שמיעה בכיתה קטנה . הכיתה ממוקמת בקרבת המסגרת הרגילה הכוללת כ- 25 ילדים שומעים. במשך היום מתקיימות פעילויות משותפות רבות לשתי קבוצות הילדים , אך יש גם פעילויות המתקיימות בנפרד . הילדים במסגרת זו מתקש רים באמצעות שפה מדוברת או באמצעות תקשורת סימולטנית (דיבור + סימנים).

לכל אחת מהמסגרות יש יתרונות וחסרונות. בשילוב האישי הילד עם הלקות בשמיעה לומד בחברת ילדים שומעים, השפה בגן עשירה והתכנים מגוונים . חשיפה כזאת יכולה לקדם את השפה ואת הידע של הילד הזה ולאתגרו. ואולם, לנוכח הפערים ברמת השפה ובידע העולם שהוא עלול לחוות עקב החסך השמיעתי שלו, ייתכן שיתקשה להבין את המתרחש בגן. נוסף על כך , עליו לתפקד פעמים רבות במסגרת קבוצה גדולה ובסביבה רועשת , תנאים העלולים להקשות מאוד את התנהלותו. גורם מקשה נוסף הוא חוסר הידע והמו דעות של הצוות החינוכי העובד במסגרת החינוכית להשלכות שיש לירידה בשמיעה על תפקודו של הילד ולצרכיו המיוחדים, ותכופות אין הוא יודע לדאוג לתפקוד תקין של עזרי השמיעה שלו במהלך הפעילות בגן (Most, 2004, 2006).

הלמידה במסגרת ה שילוב הקבוצתי נעשית ב קבוצות קטנות על ידי צוות חינוכי המוכשר לכך במיוחד. עם זאת, הילדים מצויים בעיקר בחברת ילדים עם לקות שמיעה משום שאינם משולבים באופן מלא בקרב ילדי הגן השומעים , ולכן הרמה השפתית והתכנים שהם נחשפים אליהם במקרים רבים דלים ומצומצמים יותר.

לאור הקשרים שנמצאו בין ניצני אור יינות לב ין הכישורים האור ייניים המאוחרים יותר (קריאה וכתיבה) בבית הספר, ולנוכח פגיעותם של הילדים עם הלקות בשמיעה לחסכים אוריינים, יש חשיבות להעריך את הביטויים של ניצני האוריינות בקרב ילדי גן עם לקות בשמיעה. בחינת ההישגים של הילדים תסייע לבחון את החסרונות והיתרונות של מסגרות החינוך המשלבות הקיימות ב עבור התלמידים לקויי השמיעה , מהיבט המוכנות לכיתה א '.

השוואה של מידת המוכנות לכיתה א ' במסגרות ה שילוב השונות ובהשוואה לעמיתיהם השומעים תאפשר תכנון התערבות בהתאם לצרכי האוכלוס ייה שתקדם את הצלחתם במסגרת הבית ספרית.

מחקר א

במחקר שערכנו (Most, Aram, Andorn, 2006) נעשתה השוואה בין ניצני האוריינות של ילדי גן עם לקות בשמיעה המשולבים במסגרות חינוך שונות , לבין אלה של ילדים שומעים בני אותו גיל.

השתתפו במחקר 42 ילדי גן בגילים 62--84 חודשים (M =72 חודשים, SD = 7.6).

לכל הילדים היו הור ים שומעים דוברי עברית ממיצב חברתי-כלכלי בינוני. אף אחד מהילדים לא סבל מבעיות קוגניטיביות רגשיות או התנהגותיות . כל הילדים עמדו לעלות לכיתה א ' בשנת הלימודים הבאה. הילדים חולקו לשל וש קבוצות: בקבוצה הראשונה היו 15 ילדים עם לקות בשמיעה אשר שולבו באופן אישי במסגרות רגילות הקרובות למקום מגוריהם. בקבוצה השנייה היו 16 ילדים עם לקות בשמיעה אשר שולבו באופן קבוצתי במסגרות הרגילות (ארבעה גנים). בקבוצה השלישית היו 11 ילדים שומעים (שני גנים). כל הילדים עם הלקות בשמיעה הת חרשו לפני גיל רכישת השפה והיו בעלי ירידה חמורה עד עמוקה בשמיעה. לכל הילדים היו עזרי שמיעה (מכשירי שמיעה או שתל קוכל ארי). רוב הילדים התקשרו באמצעות שפה מדוברת (23) ואחרים (8) השתמשו בתקשורת סימולטנית (שפה מדוברת + סימנים).

ניצני האוריינות של הילדים הוערכו ב כתיבת מילים , בקריאת מילים , במודעות פונולוגית, בזיהוי אותיות, באוצר מילים תפיסתי ובידע כללי (לפירוט ראו Most, Aram & Andorn, 2006). המטלות הוגשו לילדים באמצעות שפה מדוברת (מלווה בסימנים לפי הצורך) ובאמצעות תמונות. ההסברים ניתנו באמצעות קלינאית תקשורת כדי לוודא שהילד מבין את המוטל עליו.

בניתוחי שונות עם פיקוח על הגיל שבוצעו נמצא הבדל מובהק בתפקוד הקבוצות בכל המטלות. בכל המטלות הראו הילדים השומעים הישגים גבוהים יותר מאלה של לקויי השמיעה. עם זאת, במטלות המודעות הפונולוגית, זיהוי אותיות, אוצר מילים וידע כללי הראו

הילדים השומעים הישגים גבוהים יותר מהילדים לקויי השמיעה, והילדים בש ילוב ה אישי הראו הישגים גבוהים מאלה שבשילוב הקבוצתי. במטלות ז יהוי המילים הכתובות וכתיבת מילים הראו הילדים השומעים הישגים גבוהים יותר רק מהילדים בשילוב הקבוצתי.

התוצאות הצביעו אפוא על ההשפעה השלילית של החסך השמיעתי על תפקוד הילדים ב כל ה מטלות הקדם-אורייניות. כלומר, הפערים בין תפקוד הילדים השומעים לבין אלה של הילדים לקויי השמיעה באו לידי ב יטוי כבר בגיל הגן . במטלות מסוימות, כמו ידע כללי ואוצר מילים , אפשר לשער ולהבין את השפע ת הירידה בשמיעה, ולמעשה השפעתה השלילית ניכרת כבר אצל ילדים ירידות קלות בשמיעה (Bess, Dodd-Murphy, & Parker, 1998). ואולם במטלות אחרות , כמו ז יהוי אותיות , התלות בשמיעה ברורה פחות היות שמדובר בייצוג כתוב ולא מדובר . ייתכן שהתפקוד הנמוך יותר במטלה זו נובע מהמעורבות הפחותה של הילדים ב מטלות הקשורות בכתיבה בהשוואה ל אלה של קריאה. סביר להניח שהורים יוזמים פחות פעילות כתיבה בבתים (Aram & Levin, 2004). לאור ממצאי מחקרים קודמים על חשיבות ידע האותיות לרכישת הקריאה (Levin, Patel, Margalit, & Barad, 2002), חשוב לעודד פעילויות שבהן החשיפה לידע תלויה פחות בשמיעה.

תוצאות המחקר הצביעו גם על כך ש במטלות מסוימות הייתה עדיפות של ילדי השילוב האישי בהשוואה לילדי ה שילוב הקבוצתי. ייתכן שילדים בשילוב האישי חשופים למגוון נושאים רחב יותר ו לשפה עשירה יותר המופנית לילדים השומעים , ואילו בשילוב הקבוצתי הגננות המשלבות נוטות להשתמש בשפה פשוטה יותר ובנושאים מוגבלים (Wood, Griffiths, & Howarth, 1986). חשוב להזהיר ול ומר כי אין התוצאות הנוכחיות מבטאות יחסי סיבה ותוצאה בין המסגרת המסוימת לאופן תפקוד הילדים. ייתכן כי מלכתחילה הופנו לשילוב הקבוצתי ילדים שתפקדו פחות טוב מעמיתיהם שהופנו לשילוב האישי. עם זאת חשוב לציין שההורים הם הקובעים בסופו של דבר באיזו מסגרת ילמדו ילדיהם.

לסיכום, תוצאות המחקר הצביעו על פערים בין ילדים שומעים לילדים עם לקות בשמיעה הבאים לידי ב יטוי כבר בגן . תכניות התערבות לע ידוד כ ישורים אוריינים יכולות לצמצם את הפערים האלה. לשם כך יש צורך בתכנון תכניות התערבות בכל אחת ממסגרות הגן, בהתאם לפרופיל התפקוד של הילדים הלומדים בהן, שיכללו מטלות קדם-אוריינ יות שבהן ה ם מראים קושי . תכניות מסוג זה יכולות לשפר את תפקודם ולאפשר רכישה טובה יותר של מיומנויות הקריאה והכתיבה שעליהם להתמודד אתן בהמשך בכיתה א'.

מעבר ל מסגרת החינ וכית, פעילות אוריינית של ילדים עם הוריהם בבתים מהווה גורם חשוב בהתפתחות ניצני האוריינות של ילדים, בנושא זה עוסק החלק השני של הפרק.

הקשר בין קריאת ספרים וכתיבה עם ילדי גן לבין התפתחות ניצני האוריינות

קריאת ספרים היא הפעילות ההורית שזכתה להתייחסות המחקרית נרחבת בהקשר של התפתחות ניצני אוריינות . פעילות זו נתפסת בעיני רבים כאינטראקציה האוריינית הטבעית והיעילה ביותר בגיל הצעיר לקידום ניצני אוריינות . בסקירה מחקרית (Scarborough & Dobrich, 1994) ובמטה–אנליזה (Bus, van IJzendoorn & Pellegrini, 1995) נמצא כי קריאת ספרים לילדי גן מסבירה כ- 8% מההבדלים בין הילדים בתחום ניצני האוריינות . בשני המחקרים הקשרים הנמוכים ביותר נמצאו בין קריאת ספרים לילדים לבין רכישת הקריאה והכתיבה, ואילו הקשרים הגבוהים ביותר נמצאו בין קריאת ספרים לילדים צעירים לבין כישורי השפה שלהם.

כתיבה של הורים עם ילדיהם היא אינטראקציה טבעית חלופית שנחקרה מעט יחסית. הבנת התהליכים המתרחשים בפעילות זו יכולה לזרות אור נוסף על תפקידם של ההורים בהתפתחות ניצני האוריינות של ילדיהם . ארם ולווין (Aram & Levin, 2001) דיווחו על מאפייני התיווך לכתיבה של אימהות לילדי גן , והראו כי ב פעילות זו אימהות משתמשות באסטרטגיות שונות כדי לסייע לילדיהן לכתוב מילים שאינן מוכרות להם . הן מנתחות את המילים לצלילים , מקשרות צלילים לאותיות המייצגות אותם , משיימות את האותיות ומקשרות אותן לצורתן הגרפית. כלומר, כתיבה משותפת של מבוגרים עם ילדים מע ודדת את הילדים להתייחס למיומנויות היסוד של הכרת אותיות וקישור גרפו -פונמי, שהן המרכזיות ביותר ברכישת הקריאה והכתיבה (Shatil, Share, & Levin, 2000). , אף ש אנשי המחקר והחינוך עדיין לא מכירים בערכו הרב של התיווך לכתיבה, מסתמן כיוון המורה שיש לו מקום מרכזי בהתפתחות ניצני האוריינות.

קריאה וכתיבה עם ילדים לקויי שמיעה

השפעת האינטראקציה של ההורים עם ילדיהם הח ירשים על התפתחות הילדים נחקרה לאו דוקא בנושא האוריינות . הירידה בשמיעה משנה את אופי האינטראקציה שבין ההורה לילד. בהשוואה שנעשתה בין אימהות ח ירשות לילדים ח ירשים לבין אימהות שומעות לילדים

חרשים נמצא כי אימהות שומעות לילדים חירשים היו רגישות פחות, גמישות פחות וחמות פחות (Meadow-Orlans & Steinberg, 1993). הן תוארו כמגיבות פחות (MacTurk et. al.,1993) וכיותר דידקטיות ושולטות (Musselman & Churchill, 1993). במחקרים נמצא קשר בין הפעילות המתקיימת בין אם לילדה החירש על התפתחותו השפתית (Lederberg & Prezbindowski, 2000).

ישנן עדויות לכך ש תהליך התפתחות האוריינות אצל ילדים לקויי שמיעה דומה לזה של ילדים שומעים **בהינתן** להם סביבה אוריינית תומכת . כלומר, אם ניתנות הזדמנויות לניסיון אורייני כבר מגיל צעיר , תהיה התפתחות התהליך האורייני של הילדים לקויי השמיעה בעלת דפוס ומאפיינים דומים לאלה של ילדים שומעים.[1] עם זאת, חוקרים מציינים כי ילדים לקויי שמיעה נחשפים פחות מילדים שומעים לשפה כתובה , לקריאת סיפורים ושירים, ולמעשה אין הם מעורבים דיים באינטראקציות אוריינות משמעותיות בשנים שלפני הכניסה לבית הספר.[2] ייתכן שהורים לילדים לקויי שמיעה מרוכזים בהקניית שפה , מייחסים חשיבות לתקשורת ומודעים פחות ליתרונות של פעילויות כמו קריאת ספרים או כתיבה עם ילדים.

קריאת ספר היא פעילות אידאלית לרכישת שפה לילדים עם אוצר מילים מוגבל או התפתחות שפתית מעוכבת (Hargrave & Sénéchal, 2000). המחקר בקרב לקויי שמיעה בתחום זה הוא מועט, ועיקרו דיווחים על מקרים יחידים או מחקרים תיאוריים שבהם אין ממצאים אמפיריים.[3] מחקרי המקרה כללו תצפיות בבית ובבית הספר , ומסקנתם הייתה כי ארגון סביבה אוריינית ופעילויות אוריינות הכרחיות להתפתחות קריאה וכתיבה . נמצא בהם שסביבה תומכת המעודדת אינטראקציות אוריינות , כגון סיפור ס יפורים לילדים , תורמת לפיתוח התהליך האורייני (Akamatsu & Andrews, 1993; Andrews & Gonzales, 1992) ומשפיעה על התפתחות הכתיבה ו הקריאה בשלבים המאוחרים יותר (Ewoldt, 1990; Rottenberg, 2001).

---

[1] Akamatsu & Andrews, 1993; Andrews & Taylor, 1987; Ewoldt, 1990; Rottenberg & Searfoss, 1992; Williams, 1994

[2] Luetke-Stahlman, 1999; Marschark, 1993; Maxwell, 1986; Paul, 1993; Quigley & Paul, 1984; Webster, 1986; Williams, 1994

[3] Akamatsu & Andrews, 1993; Andrews & Mason, 1986; Ewoldt, 1990; Rottenberg & Searfoss, 1992; Williams,1994

בתכנית התערבות שבה נאסף מידע במשך שנה על שלושה ילדים לקויי שמיעה בני שלוש וארבע נמצא כי הם יצאו נשכרים מקריאה אינטראקטיבית של ספרים (Gioia, 2001). בתכנית קראו באוזני הילדים מדי יום סיפור בלוויית הסבר למילים החדשות, שאילת שאלות, מתן תגובה להערות הילדים לאיורים, הרחבת תשובותיהם וקישור הסיפור לחייהם . אנשי הצוות הטיפולי וההורים דיווחו כי אוצר המילים של הילדים גדל , והידע על הדפוס התרחב , בהשוואה לידע שהפגינו לפני יישום ה תכנית. הילדים נהיו מעורבים יותר בזמן קריאת סיפור, והעירו הערות במהלך הקריאה . ממצאים המעידים על רווחים שהפיקו ילדים לקויי שמיעה מקריאת סיפור נמצאו גם במחקר שבו הוקרא סיפור ארבע פעמים בשבוע לתשעה ילדים חירשים בני 5--9 שהתחנכו בפנימייה (Rogers, 1989) נמצא כי הילדים הראו שיפור בהבנת השפה בהשוואה ליכולתם השפתית לפני ה תכנית ביכולות הדקדוקיות ובשטף שבו סיפרו מחדש סיפור מוכר מספר תמונות . מחקרים שהשוו קריאת סיפור לילדים חירשים לקריאת סיפור לילדים שומעים מצאו כי אימהות שומעות לילדים חירשים משתמשות בשפה מורכבת פחות, נותנות פחות חיזוקים לילד , מרחיבות על תוכן הספר אך אינן מרחיקות או מקשרות את הטקסט לחיי הילד . הן משיימות יותר , אך שואלות פחות שאלות בהשוואה לאימהות לילדים שומעים.[4]

ממצאים סותרים נמצאו לגבי השימוש בשאלות בקרב אימהות לילדים שומעים וחירשים. לארץ (Lartz, 1993) חקרה ארבע אימהות שומעות ואת ילדי הן ה חירשים בני הארבע, ולא מצאה הבדל בסוג השאלות ששאלו אימהות ל חירשים בהשוואה לאימהות לשומעים. לעומת זאת , במחקר אחר שעסק בקריאת ספר לזוג תאומות בנות 3.6, אחת חירשת ו אחת שומעת, נמצא כי האם הרבתה יותר לפנות אל הבת ה חירשת בבקשות שיו ם בהשוואה לבת השומעת (Lartz & McCollum, 1990). באשר ל התנהגות הילדים בעת קריאת ספרים , נמצא שילדים לקויי שמיעה אקטיביים פחות בתקשורת (Bishop & Mogford, 1993) ובאינטראקציה עם אימותיהם השומעות. הם שאלו פחות שאלות והעירו פחות הערות (Meadow et. al., 1981).

על סמך ה עדויות שנסקרו, נראה שאפשר לחולל שינוי בשפ תם של הילדים לקויי השמיעה וביכולות האורייניות שלהם על ידי קריאת סיפורים בקול תוך כדי תיווך (Luetke-Stahlman, 1999; Webster, 1986; Williams, 1994). מסקנה זו מעלה את חשיבותם של

[4] Lartz, 1993; Lartz & McCollum, 1990; Mogford, Gregory & Keay, 1979

בדיקת הסביבה האוריינית של הילדים לקויי השמיעה ו של ניתוח האסטר טגיות של המתווכים בזמן הפעילות האוריינית.

למיטב ידיעתנו, אין כלל דיווחים על מחקרים שעסקו בתיווך לכתיבה עם ילדים לקויי שמיעה. לאור הממצאים המעידים על כך ש תיווך הורי החושף את הילד לשפה הכתובה בסביבתו הביתית מהווה גורם מרכזי בהתפתחות ניצני האוריינות שלו (Hiebert & Adams, 1987; Rogoff, 1990), ביקשנו במחקר שיתואר בהמשך לבדוק אם קיים קשר בין אופן התיווך של הורים לילדים לקויי השמיעה במשימות קריאה וכתיבה לבין מידת המוכנות של ילדיהם לכיתה א'. ובאופן ספציפי יותר, ביקשנו לבדוק את התרומה הייחודית של פעילויות אלה להישגי הילדים בתחומי אוריינות שונים.

<u>מחקר ב</u>

במחקר זה (Aram, Most, Ma-Yafit, 2006) השתתפו הילדים עם הלקות בשמיעה ואימותיהם השומעות שתוארו קודם לכן במחקר א. הילדים צולמו בביתם בזמן קריאת סיפור ספר וכתיבה משותפת.

האינטראקציות בין האימהות לילדיהן בעת סיפור הספר נותחו תוך התייחסות למיד ת השיתוף של ההורה את הילד בתהליך קריאת הספר . בדקנו את מידת ה שימוש במקדמי קריאה משותפת מצד ההורה, כגון התעכבות ושאילת שאלות לגבי התוכן של הספר , הצבעה על תמונות, קישור התוכן של הסיפור לחוויות אישיות ומענה על שאלות הילד , וכן את המידה שבה הילד נענה להורה או יוזם בעצמו התייחסויות להיבטים אלה. הערכנו את מידת מעורבות הילד בפעילות תוך התייחסות למידת הדיאלוגיות בשיח (Whitehurst et. al., 1994). מנינו את מעגלי האינטראקציה ש יצרו ההורים. מעגל אינטראקציה כלל מצב שבו ההורה מגרה את הילד (לדוגמה: שואל שאלה), הילד מגיב, וההורה מרחיב. בחנו את מספר השאלות ששאל ההורה במהלך קריאת הספר ואת סוגיהן. כל שאלה של האם נמנתה וסו וגה בהתאם לסוגה כשאלת WH (מה, למה, איזה, מי, איפה, לאן, מתי, כמה), שאלת שיום (מה זה?) ושאלות חוזרות.

אינטראקציות הכתיבה של ההורים ע ם הילדים הוערכו תוך התייחסות למדדים שהציגו ארם ולווין (Aram & Levin, 2001) בניתוח אינטראקציות מקבילות עם ילדים שומעים. התייחסנו למדדים ספציפיים למשימת הכתיבה ולממדים הכלליים לכל פעילות

משותפת של הורה וילד . במדדים הספציפיים התייחסנו למיד ת הסיוע של האם לילד לפרק את המילה השלמה לצלילים ולשלוף את הצליל והאות הבאה שיש לכתוב במילה ; לדרך שבה היא מסייעת לילד לייצג באופן גרפי את האות על הדף ; לתכיפות דרישותיה מהילד לדייק בהפקה הגרפית של האות ו למידת התייחסותה לשפה בעת הפעילות . במדדים הכלליים יותר התייחסנו למידת שיתוף הפעולה בין ה אם לבין הילד, עד כמה נענה הילד ליוזמות של האם ועד כמה נענתה האם ליוזמות של הילד ; לאופייה של האווירה ששררה בין ההורה לילד ; למידת הביקורת של האם את הילד ; למידת תפיסתה של האם את המשימה כמשותפת לה ולילדה או כנפרדת, תפיסה המחייבת אותה ללמד ולהוביל באופן ברור את התהליך ; לבדיקה אם האינטראקציה בין ההורה לילד יצרה מגע ביניהם.

המחקר תוכנן כדי להעריך באיזו מידה קריאת ספרים וכתיבה משותפת עם ילדים תורמים לכישורי האוריינות של הילדים מעבר לגורמי הרקע (גיל וחומרת הירידה בשמיעה). נבדקו הקשרים בין תיווך הקריאה והכתיבה לבין ניצני האוריינות של הילדים , שדווח עליהם במחקר הראשון שהוצג לעיל. המִתאמים בין מדדי תיווך האם לניצני האור יינות של הילדים הראו כי בעוד מדדי הקריאה נמצאים במתאם מובהק עם מדדי השפה , מדדי הכתיבה המשותפת נמצאים במתאם עם הכישורים האלפביתיים . וביתר פירוט, שלושת מדדי התיווך בקריאה (קריאה אינטראקטיבית, קריאה דיאלוגית ושא ילת שאלות) היו במתאם מובהק עם מדדי השפה : מודעות פונולוגית , אוצר מילים וידע כללי . רק בין ה קריאה הדיאלוגית עם למודעות פונולוגית לא נמצא קשר. בין מדדי הקריאה, רק שאילת השאלות ה ייתה בקשר עם כתיבת מילים . מדדי התיווך בכתיבה (גרפו-פונימי, כתיבה, בקשה לדיוק הת ייחסות לאורתוגרפיה ותפיסת התפקיד) היו במתאם חיובי עם הכישורים האלפביתיים , ולא נמצא שום מתאם בינם לבין כישורי השפה.

ביקשנו לבדוק אם קריאת ספרים וכתיבה עם ילדים מקדמות אותם כישורי אוריינות או שכל פעילות קשורה לכישורים אחרים. כדי לענות על שאלה זו אוגדו כל מדדי התיווך לכתיבה למשתנה אחד – תיווך לכתיבה, וכל מדדי התיווך בקריאת ספר אוגדו למשתנה אחד – תיווך בקריאת ספר. לאחר מכן בוצעו שתי רגרסיות היררכיות בארבעה שלבים שהעריכו את תרומת כל אחת מפעילויות ה תיווך לתפקודי האוריינות העצמאיים של הילדים מעבר לגורמי הרקע והפעילות האחרת . מטרת הרגרסיה הראשונה הייתה להעריך את התרומה של מאפייני קריאת ספרים לניצני האוריינות של הילדים מעבר לגורמי הרקע ו למאפייני התיווך ל כתיבה עם ילדים . בניתוח זה הוכנסו תחילה למשוואת הרגר סיה גורמי הרקע , אחר כך מאפייני

התיווך לכתיבה ולבסוף מאפייני קריאת הספר . מצאנו ש קריאת ספרים תורמת במובהק , מעבר לגורמי הרקע ו הכתיבה עם ילדים , למודעות פונולוגית לידע כללי ולאוצר מילים של הילדים. מטרת הרגרסיה השנייה הייתה לבחון את השאלה ההפוכה ולהעריך את התרומה של מאפייני כתיבה עם ילדים לניצני האוריינות שלהם מעבר לגורמי הרקע ולמאפייני תיווך קריאת הספר. בניתוח זה הוכנסו למשוואת הרגרסיה קודם גורמי הרקע , לאחריהם מאפייני קריאת הספר ולבסוף מאפייני התיווך לכתיבה . מצאנו כי כתיבה עם ילדים תורמת לרמה של כתיבת המילים , לקריאת המילים ולידע אותיות של הילדים מעבר לגורמי הרקע ומעבר לקריאת ספרים . כלומר, לכל אחת מהפעילויות הי יתה תרומה ייחודית לה יבטים אחרים בניצני האוריינות.

ממצאי המחקר מעידים על כך שלהורים יש תפקיד מרכזי בהתפתחות ניצני האוריינות של ילדיהם. גם כאשר מחזיקים באופן קבוע את גורמי הרקע , כלומר מנטרלים את השונו ת שגורמים אלה מסבירים , תיווך האם הבא לידי ביטוי בקריאת ספרים או בכתיבה עם ילדים מנבא חלק מהשונות בין הילדים בתפקודי האוריינות. תוספת יכולת הניבוי של התיווך מציבה את התיווך האימהי כנדבך חשוב בהתפתחות ניצני אוריי נות של ילדה.

חשיבות התיווך מעלה שאל ות בנוגע לפעילות האוריינית : מהי הפעילות שחשוב שהורים יפעלו בה עם ילדיהם : קריאת ספר ? כתיבה עם ילדים ? האם פעילויות אוריינית שונות תורמות לאותם כישורים או לכישורים שונים ? המחקר שתואר לעיל מביא עדות לכך שחשוב לגוון בפעילות האוריינות של הורים עם ילדי הם משום שיש חשיבות נפרדת לפעילויות השונות. קריאת ספרים לילדים תורמת מעבר לגורמי הרקע לכישורי אוריינות הקשורים בשפה, וכתיבה עם ילדים תורמת מעבר לגורמי הרקע לכישורי אוריינות אחרים הקשורים לרכישת הקריאה והכתיבה.

התיווך לכתיבה תורם ת רומה ייחודית, מעבר לגורמי הרקע , להבנת הבדלים בין ילדי גן בהכרת הקוד הגרפו- פונמי. ראוי לציין כי כישורים אלה חשובים ביותר לרכישת הקריאה והכתיבה, ושליטה גבוהה בהם בגן מנבאה הישגים גבוהים באוריינות בבית הספר (Shatil et. al., 2000). לכל פעילות אוריינית יש ייחוד משלה, ומאפייניה הייחודיים זוכים להתייחסות נרחבת במהלכה. אם כך , סביר להניח ש הכישורים הזוכים להתייחסות ממוקדת בעת הפעילות יחוזקו במיוחד . אין מקום לחפש פעילות אחת שתהא חזות הכ ול, פעילות שתקדם את ניצני האוריינות על מאפייניהם השונים . חשוב לפעול עם הילדים בתחומ ים שונים בעת

ובעונה אחת. ניתן להניח כי פעילויות אוריינית מגוונות עם ילדים יכולות לסייע בהתפתחות כישורים שונים בהתאם לאופי הפעילות . לכן ראוי לחשוף את הילדים להתנהגות אוריינית מגוונת שלנו.

לסיכום, מעבר לאמירה המרכזית המצדדת בגיוון הפעילות האוריינית עם ילדים, תוצאות המחקר הנוכחי מעידות כי לכתיבה משותפת עם ילדים יש תרומה חשובה להתפתחות ניצני האוריינות , וראוי לעודדה כפעילות מרכזית לקידום כישורים בסיסיים לרכישת הקריאה והכתיבה. קריאת ספרים לילדים חשובה אף היא , אך אין היא יכולה לבוא במקום פעילות של כתיבה . בהקשר ש ל ילדים לקויי ש מיעה והממצאים שהעידו על דומיננטיות רבה של האם , חשוב להדריך את ה אימהות לתווך באופן אינטראקטיבי יותר ולאפשר יוזמות ותגובות של הילד . הורים המבינים את התרומה הייחודית של הכתיבה המשותפת יירתמו לפעילויות מסוג זה מעבר לפעילות השכיחה יותר של קריאת ס פר. כאשר מדובר באוכלוסייה של לקוי בשמיעה, לפעילויות אלה יש ערך מוסף היכול לקדם בהמשך את רכישת הקריאה והכתיבה בקרב הילדים.

שני המחקרים שהוצגו בפרק מצביעים על גורמים בסביבה הבית ספרית ו בסביבה הביתית היכולים לקדם ולאפשר רכישה מוצלחת של הקריאה והכתיבה . כישורי אוריינות מוצלחים הם מפתח רב ערך להצלחה אקדמית , שהשלכותיה על הצלחת הפרט בכלל ו על איכות חייו משמעותיות ביותר.

רשימת מקורות

ויזל, א'. 2002. סוגיות בחינוך מיוחד, יחידה 8. האוניברסיטה הפתוחה.

Akamatsu, C.T. & J.F. Andrews, 1993. "It takes two to be literate: Literacy interactions between parent and child", *Sign Language Studies* 81: 333--360.

Akamatsu, C.T., C. Musselman & A. Zwiebel 2000. "Nature versus nurture in the development of cognition in deaf people", P.E. Spencer, C.J. Erting, & M. Marschark (Eds.). *The deaf child in the family and at school- Essays in honor of*

Kathryn P. Meadow-Orlans. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London: 255--273.

Andrews, J.F. & K. Gonzales. 1992. "Free writing of deaf children in kindergarten", *Sign Language Studies* 74: 63--78.

Andrews, J.F. & J.M. Mason. 1986. "Childhood deafness & the acquisition of print concepts", D.B Yaden & S. Templeton (Eds.). *Metalinguistic awareness & beginning literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann: 277--290.

Aram D. & I. Levin. 2001. "Mother-child joint writing in low SES: Sociocultural factors, maternal mediation, and emergent literacy", *Cognitive Development* 16: 1--22.

Aram, D. & I. Levin. 2004. "The role of maternal mediation of writing to kindergartners in promoting literacy achievements in second grade: A longitudinal perspective", *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 17: 387--409.

Aram, D., T. Most, & H. Ma-Yafit. 2006. "Contributions of mother-child storybook telling and joint writing to literacy development in kindergartners with hearing loss", *Language Speech and Hearing Services in Schools* 37: 209--223.

Bess, F.H., J. Dodd-Murphy & R.A. Parker. 1998. "Children with minimal sensorineural hearing loss: Prevalence, educational performance and functional status", *Ear &Hearing* 19(5): 339--354.

Bishop, D. & K. Mogford. 1993. "Five Questions about Language Acquisition considered in the Light of exceptional Circumstances", D. Bishop & K. Mogford (Eds.). L*anguage Development in Exceptional Circumstances.* 2nd edition. Edinburgh, Hillsdale, N.J.: Psychology Press Ltd.:220--239.

Bus, A.G., M.H. van IJzendoorn & A.D. Pellegrini. 1995. "Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy", *Review of Educational Research* 65(1): 1--21.

Ewoldt, C. 1990. "The early literacy development of deaf children", D.F. Moores & K.P. Meadow-Orlans (Eds.), *Educational and developmental aspects of deafness*. Washington, DC: Gallaudet University Press: 85--114.

Gioia, B. 2001. "The emergent language and literacy experiences of three deaf preschoolers", *International Journal of Disability, Development and Education* 48 (4): 411--428.

Gillespie, C.W. & S. Twardosz. 1997. "A group storybook- reading intervention with children at a residential school for the deaf", *American Annals of the Deaf* 142: 320--332.

Hargrave, A.C. & M. Sénéchal. 2000. "A book reading Intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading", *Early Childhood Research Quarterly* 15: 75--90.

Harris, M & J.R. Beech. 1998. "Implicit phonological awareness and early reading development in prelingually deaf children" *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 3: 205--216.

Hiebert, E.H. & C.S. Adams. 1987. "Father's and mother's perceptions of their preschool children's emergent literacy", *Journal of Experimental Child Psychology* 44: 25--37.

Holt, J.A. 1993. "Stanford achievement test- 8th edition: reading comprehension subgroup results", *American Annals of the Deaf* 138: 172--175.

Just, M.A. & P.A. Carpenter. 1987. *The psychology of reading and language comprehension*. Needham Heights, Mass: Allyn & Bacon.

Kelly, L. 1995. "Processing of bottom up and top down information by skilled and average deaf readers and implications for whole language instruction", *Exceptional Children* 61: 318--334.

Kelly, L. 1996. "The interaction of syntactic competence and vocabulary during reading by deaf students", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 1: 75--90.

Kyle, F.E. & M. Harris. June, 2005. *Reading development in deaf children: The importance of speechreading and vocabulary.* Poster presented at the annual meeting of the Society for Scientific Studies of Reading, Toronto, Canada.

Lartz, M.N. 1993. "A description of mothers` questions to their young deaf children during storybook reading", *American Annals of the Deaf* 138: 332--330.

Lartz, M.N. & J. McCollum. 1990. "Maternal questions while reading to deaf and hearing twins: A case study", *American Annals of the Deaf* 135: 235--240.

Lartz, M. N. (1993). "A description of mothers' questions to their young deaf children during storybook reading". *American Annals of the Deaf, 138*(4): 322--330.

Gillespie, C.W. & S. Twardosz. 1997. "A group storybook- reading intervention with children at a residential school for the deaf", *American Annals of the Deaf* 142(4): 320--332.

Lederberg, A.R. & A.K. Prezbindowski. 2000. "Impact of child deafness on mother-toddler interaction: Strengths and weaknesses", P.E. Spencer, C.J. Erting, & M. Marschark (Eds.), *Development in context: The deaf child in the family and at school*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum: 73--92.

Levin, I., et. al. 2002. "Letter names: Effect on letter saying, spelling, and word recognition in Hebrew", *Applied Psycholinguistics* 23: 269--300.

Leybaert, J. 1993. "Reading in the deaf: The roles of phonological codes", M. Marschark, & M.D. Clark (Eds.), *Psychological perspectives on deafness*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum: 269--309.

Luetke-Stahlman, B. 1999. *Language across the curriculum: When students are deaf or hard of hearing*. Hillsboro, OR: Butte Publications, Inc.

Mac-Turk, R.H., et. al. 1993. "Social support, motivation, language and interaction: A longitudinal study of mothers and their deaf infants", *American Annals of the Deaf* 138: 19--25.

Marschark, M. 1993. *Psychological development of deaf children*. New York: Oxford University Press.

Marschark, M. & M. Harris. 1996. "Success and failure in learning to read: The special case of deaf children", J. Oakhill & C. Cornoldi (Eds.), *Children's reading comprehension disabilities: Processes and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum: 279--300.

Maxwell, M.M. 1986. "Beginning reading and deaf children", *American Annals of the Deaf* 131: 14--19.

Meadow, K.P., et al. 1981. "Interactions of deaf mothers and deaf preschool children: Comparisons with three other groups of deaf and hearing dyads", *American Annals of the Deaf* 126: 454--467.

Meadow-Orlans, K.P. A.G. & Steinberg. 1993. "Effects of infant hearing loss and maternal support on mother-infant interactions at 18 months", *Journal of Applied Developmental psychology* 14: 407--426.

Most T. 2004. "The effects of degree and type of hearing loss on children's performance in class", *Deafness and Education International* 6(3): 154--166.

Most, T. 2006. "Assessment of school functioning among Israeli Arab children with hearing loss in the primary grades", *American Annals of the Deaf* 151: 327--335.

Most, T., D. Aram & T. Andorn. 2006. "Early literacy in chidren with hearing loss: A comparison between two educational systems", *The Volta Review* 106: 5--28.

Musselman, C. 2000. "How do children who can't hear learn to read an alphabetic script?" A review of the literature on reading and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 5: 9--31.

Musselman, C. & A. Churchill. 1993. "Maternal conversational control and the development of deaf children: A test of the stage hypothesis", *First language* 13 271--290.

Paul, P.V. 1993. "Deafness and text – based literacy", *American Annals of the Deaf* 138: 72--75.

Quigley, S.P. & V.P. Paul. 1984. *Language and deafness*. SanDiego, California: College-Hill press.

Rogers, D. 1989. "Show-me bedtime reading". *Perspectives for Teachers of the Hearing Impaired* 7(7): 2—5.

Rogoff, B. 1990. *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

Rottenberg, C.J. 2001. "A deaf child learns to read", *American Annals of the Deaf* 146: 270--276.

Rottenberg, C. J. & L.W. Searfoss. 1992. "Becoming literate in a preschool class: Literacy development of hearing- impaired children", *Journal of Reading Behavior* 24: 463--479.

Scarborough, H.S. & W. Dobrich. 1994. "On the efficiency of reading to preschoolers", *Developmental Review* 14: 245--302.

Shatil, E., D.C. Share & I. Levin. 2000. "On the contribution of kindergarten writing to grade one literacy: A longitudinal study in Hebrew", *Applied Psycholinguistics* 21: 1--21.

Spencer, L., J.B. Tomblin & B.J. Gantz. 1998. "Reading skills in children with multichannel cochlear-implant experince", *The Volta Review* 99(4): 194--202.

Storch, S.A. & G.J. Whitehurst. 2002. "Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model" *Developmental Psychology* 38(6): 934--947.

Webster, A. 1986. *Deafness, development & literacy*. London: Methuen & Co. Ltd.

Williams, C.L. 1994. "The language and literacy worlds of three profoundly deaf preschool children", *Reading Research Quarterly* 29: 125--155.

Whitehurst, G.J., et. al. 1994. "A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families", *Developmental Psychology* 30: 679--689.

Wood, D. J., et. al. 1986. *Teaching and talking with deaf children*. City: Chichester, John Wiley.